

Zur Syntax des gesprochenen Schweizer Hochdeutschen

Eine Untersuchung zur Sprache des Deutschunterrichtes
an der Luzerner Kantonsschule

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von

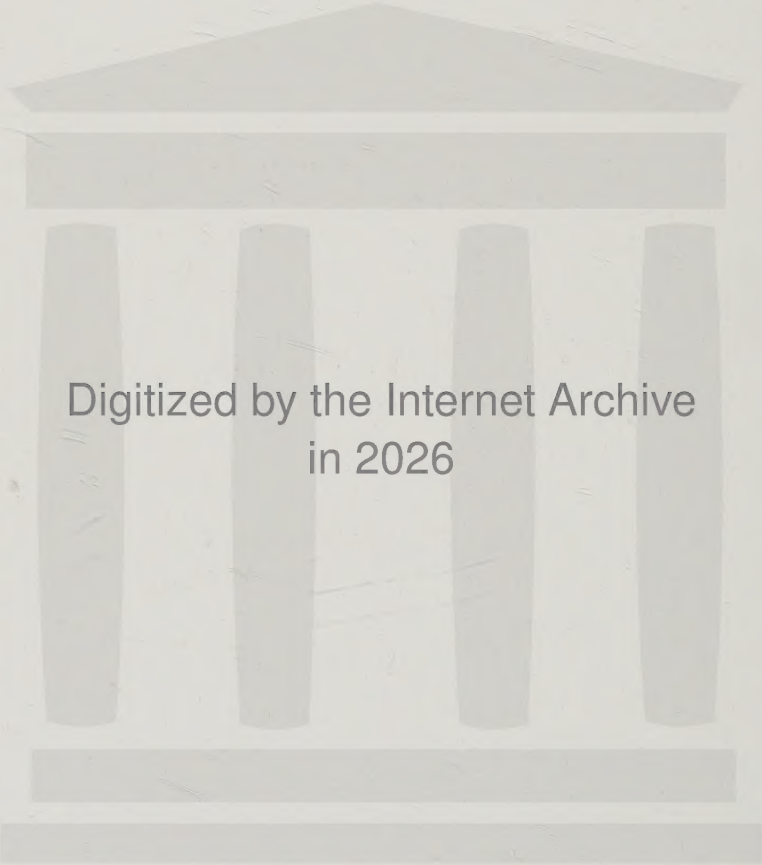
KNUT STIRNEMANN

von Leipzig DDR

Angenommen auf Antrag
von Herrn Professor Dr. Stefan Sonderegger

1480

Huber & Co. AG, Frauenfeld
1979



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Zur Syntax des gesprochenen Schweizer Hochdeutschen

Eine Untersuchung zur Sprache des Deutschunterrichtes
an der Luzerner Kantonsschule

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von

KNUT STIRNEMANN

von Leipzig DDR

Angenommen auf Antrag
von Herrn Professor Dr. Stefan Sonderegger

Huber & Co. AG, Frauenfeld
1979

Teildruck

Die vollständige Arbeit erscheint als Band 7
der *Studia Linguistica Alemannica*
im Verlag Huber Frauenfeld



Vorwort

Angeregt wurde diese Arbeit durch meine Feststellung, wie schwerfällig sich der Deutschschweizer im allgemeinen auf Hochdeutsch ausdrückt. Eigene Unterrichtserfahrung als Schüler und als Lehrer sowie Hinweise aus linguistischen Arbeiten veranlassten mich, die hochdeutsche Unterrichtssprache in der deutschen Schweiz unter wissenschaftlichem Gesichtspunkt näher zu betrachten. Erfreut nahm Herr Professor Dr. Sonderegger meinen Vorschlag entgegen, dieses Thema im Rahmen meiner Abschlussarbeit zu beleuchten. Die Untersuchung wurde vorerst als Lizentiatsarbeit im Februar 1977 abgeschlossen und im folgenden Jahr zu einer Dissertation ausgebaut.

Ich danke vor allem Herrn Professor Dr. Sonderegger für seine herzliche Anteilnahme am Entstehen der Arbeit, für seine wissenschaftliche Hilfe und die Ermutigung, die er mir immer wieder zuteil werden liess. Insbesondere danke ich ihm für die Aufnahme der vorliegenden Dissertation in die Reihe "Studia Linguistica Alemannica". Dank gebührt ebenfalls den Herren Professoren Dr. Burger und Dr. Sitta, dem Beisitzer beim Doktorkolloquium, für ihre wertvollen Hinweise und Anregungen. Zu grossem Dank verpflichtet bin ich aber ganz besonders den Kantonsschullehrern Herrn Dr. Amstad, Herrn lic. phil. Good und Herrn Dr. Rusch, die mir die Aufnahme der Lektionen ermöglichten, und den 75 Schülern, die durch ihre eifrigen Unterrichtsbeiträge die Materialgrundlage für diese Arbeit lieferten.

Luzern, Dezember 1978

Knut Stirnemann

1. Einleitung	1
1.1. Ausgangspunkt der Untersuchung	1
1.2. Fragestellung und Ziel	8
1.3. Vorgehen	22
2. Korpus	24
2.1. Durchführung der Materialsammlung	24
2.1.1. Auswahl der Schulklassen	25
2.1.1.1. Kriterien zur Auswahl der Schul-	
klassen	25
2.1.1.2. Vorgehen bei der Auswahl der	
Schulklassen	28
2.1.1.3. Schwierigkeiten bei der Auswahl	
der Schulklassen	29
2.1.2. Durchführung der Aufnahmen	29
2.1.2.1. Gesetzliche Bestimmungen	30
2.1.2.2. Einfluss der Aufnahmesituation	
auf die Spontaneität der Sprecher	30
2.1.2.3. Akustische Voraussetzungen	31
2.1.2.4. Protokollnotizen	32
2.1.2.5. Fragebogenerhebung	33
2.1.3. Bemerkungen zur Transkription	33
2.1.3.1. Auswahl der Aufnahmen für das	
Korpus	33
2.1.3.2. Transkriptionsvorschriften	36
2.1.3.3. Schwierigkeiten bei der Transkription	38
2.2. Sprechercharakteristik	39
2.2.1. Lehrer	40
2.2.2. Schüler	40
2.2.2.1. Geschlecht	40
2.2.2.2. Altersstufen	40
2.2.2.3. Nationalität	43
2.2.2.4. Raumfaktor	43
2.2.2.5. Soziale Stellung	43

2.2.2.6. Sprachliche Situation	47
2.2.2.7. Begabungsstufe	47
2.2.3. Homogenität der Sprecher	48
2.3. Redekonstellation	48
2.3.1. Redekonstellationsmerkmale	49
2.3.1.1. Kanal	49
2.3.1.2. Sprecherzahl	49
2.3.1.3. Rang	49
2.3.1.4. Zahl der Sprecherwechsel	51
2.3.1.5. Methode des Sprecherwechsels	51
2.3.1.6. Teilnehmer-Sprecherverhältnis	51
2.3.1.7. Grad der Öffentlichkeit	51
2.3.1.8. Grad der Vorbereitetheit	51
2.3.1.9. Themafixierung	53
2.3.1.10. Kommunikationsort	53
2.3.1.11. Zeitpunkt	53
2.3.1.12. Bekanntschaftsgrad der Sprecher	53
2.3.1.13. Situationsvertrautheit	53
2.3.2. Homogenität der Redekonstellationen	53
2.4. Textcharakteristik	55
2.4.1. Themen der Texte	55
2.4.2. Numerische Auswertung der Texte	56
2.4.2.1. Anzahl der Wörter	57
2.4.2.2. Vergleich der Anzahl der Wörter bei Lehrer und Schülern	57
2.4.2.3. Anteil der Schüler am Gespräch	57
2.4.2.4. Freies Sprechen bei Lehrer und Schülern	61
2.4.2.5. Mundart-Anteil bei Lehrer und Schülern	61
2.4.2.6. Anteil des hochdeutschen frei Gesprochenen der Schüler am ganzen Text	65
2.4.3. Homogenität der Textexemplare	65

3. Methodischer Ansatz	67
3.1. Anforderungen an die Untersuchungsmethode	67
3.1.1. Vollständigkeit	67
3.1.2. Ueberschaubarkeit	67
3.1.3. Uebertragbarkeit	68
3.2. Methodische Ueberlegungen zur Segmentierung in Untersuchungseinheiten	68
3.2.1. Kriterien zur Segmentierung der gesprochenen Sprache	69
3.2.1.1. Intonation	70
3.2.1.2. Inhalt	71
3.2.1.3. Syntax	72
3.2.2. Einheiten in der gesprochenen Sprache	74
3.2.2.1. Aeusserung	74
3.2.2.2. Satz	75
3.2.2.2.1. Satzdefinition bei Jacklin	76
3.2.2.2.2. Satzdefinition bei Weiss	77
3.2.2.2.3. Satzdefinition bei Tesnière	78
3.3. Struktur der Untersuchungseinheit (UE)	78
3.3.1. Organisation der UE	79
3.3.1.1. Verbindungen	79
3.3.1.2. Hierarchie	79
3.3.1.3. Knoten und Stemma	80
3.3.2. Das Verb als strukturelles Zentrum	80
3.3.2.1. Der verbale Knoten	81
3.3.2.2. Valenz des Verbs	81
3.3.2.3. Sättigung des Verbs	82
3.3.2.3.1. Obligatorische Valenz	84
3.3.2.3.2. Fakultative Valenz	84
3.3.2.3.3. Freie Angaben	85
3.3.2.4. Zusammenfassung: Element und Satz- körper	85
3.3.3. Modifikationsmöglichkeiten des Valenzmodells	87
3.3.3.1. Verdoppelung eines Elementes	89
3.3.3.2. Fehlen eines oder mehrerer gramma- tisch obligatorischer Elemente	91

3.3.3.3. Elemente ausserhalb der Satzkonstruktion	95
3.3.4. Präzisierung des Begriffs 'Untersuchungseinheit'	96
3.3.5. Segmentierung der Texte in UE	98
3.3.5.1. Tilgen der nicht zu analysierenden Textstellen	99
3.3.5.2. Aufsuchen des verbalen Zentrums	102
3.3.5.3. Aufsuchen der von verbalen Formen dominierten Ergänzungen und der freien Angaben	102
3.3.5.4. Aufsuchen der restlichen Elemente	104
3.3.5.5. Abgrenzung der UE	106
3.3.5.6. Auflisten der UE	106
3.4. Klassifikation der UE	108
3.4.1. Allgemeine Ueberlegungen zur Bestimmung der Elemente	108
3.4.2. Das Verb	110
3.4.2.1. Das finite Verb	112
3.4.2.2. Das infinite Verb	112
3.4.3. Obligatorische und fakultative Elemente	114
3.4.3.1. Obligatorische Nominativergänzung	115
3.4.3.2. Obligatorische/fakultative Einordnungs- ergänzung und Artergänzung	117
3.4.3.3. Obligatorische/fakultative Akkusativ- ergänzung	117
3.4.3.4. Obligatorische/fakultative Dativ- ergänzung	118
3.4.3.5. Obligatorische/fakultative Präposi- tional-, Situativ- und Richtungs- ergänzung	118
3.4.3.6. Obligatorische/fakultative Genitiv- ergänzung	120
3.4.4. Freie Angaben als Elemente	120
3.4.5. Spezielle Probleme bei der Klassifikation	122
3.4.5.1. Die Klassifikation passiver UE	123
3.4.5.2. Die Klassifikation der Reflexivpronomen	124
3.4.5.3. Weitere Spezialprobleme bei der Klassifikation	125
3.4.6. Hilfsmittel bei der Klassifikation	125
3.4.7. Gesättigte UE	126

3.4.7.1. Gesättigte UE ohne Erweiterung	126
3.4.7.2. Gesättigte UE ohne Satzkörper und freie Angaben	126
3.4.7.3. Gesättigte erweiterte UE mit Satzkörper	128
3.4.7.3.1. Verdoppelung	128
3.4.7.3.2. Ausserhalb der Satzkonstruktion stehende Elemente	129
3.4.8. Ungesättigte UE	129
3.4.8.1. Ungesättigte UE ohne Erweiterung	129
3.4.8.2. Ungesättigte UE ohne Satzkörper und freie Angaben	129
3.4.8.3. Ungesättigte erweiterte UE mit Satzkörper oder freie Angaben	130
3.4.8.3.1. Verdoppelung	130
3.4.8.3.2. Ausserhalb der Satzkonstruktion stehende Elemente	130
3.4.9. Zusammenfassung	130
4. Die syntaktischen Pläne der UE	132
4.1. Analysiertes Material	132
4.2. Zur Formalisierung der UE	132
4.2.1. Bezeichnung der Elemente	132
4.2.2. Rangordnung der Elemente	134
4.2.3. Nicht zu analysierende Konstruktionen	134
4.3. Ergebnisse der Analyse	134
4.3.1. Gesamtüberblick	134
4.3.2. Gesättigte UE	135
4.3.3. Ungesättigte UE	135
4.3.4. Verdoppelungen	135
4.3.5. Ausserhalb der Satzkonstruktion stehende Elemente	135
4.3.6. Hinweise zu den Tabellen 15 - 27	135
4.3.7. Allgemeine Beurteilung der Resultate	140
5. Kommentare zu ausgewählten Fragen	168
5.1. Innersprachliche Merkmale	168
5.1.1. Vergleich der gesättigten und der ungesättigten UE	170
5.1.1.1. Anzahl der vorhandenen Elemente	172

5.1.1.2. Gesättigte und ungesättigte UE mit und ohne Erweiterung	172
5.1.1.3. Verteilung der ungesättigten UE mit und ohne Verbum finitum	175
5.1.1.4. Vergleich der ersten Elemente bei gesättigten und ungesättigten Einheiten	175
5.1.1.5. Vergleich der letzten Elemente bei gesättigten und ungesättigten Einheiten	179
5.1.2. Distribution und Frequenz der Verdoppelungen	182
5.1.2.1. Das Verhältnis der wörtlichen und der sinngemässen Verdoppelungen	183
5.1.2.2. Die Stellung der Verdoppelungen	185
5.1.2.3. Die häufigst verdoppelten Elemente	185
5.1.3. Ausserhalb der Satzkonstruktion stehende Elemente	187
5.2. Exkurs: Die Relation zwischen dem Gesprächsanteil der Schüler und der Form der syntaktischen Pläne	189
5.2.1. Die quantitative Verteilung der syntaktischen Pläne	190
5.2.2. Anteil der ungesättigten Einheiten	192
5.2.3. Anzahl der Elemente in ungesättigten Einheiten	194
5.2.4. Satzkörper mit und ohne Verbum finitum	199
5.2.5. Anteil der Verdoppelungen	199
5.3. Zusammenfassung	203
6. Schlussbemerkungen	205
6.1. Zusammenfassung der Ergebnisse	205
6.2. Ausblick auf mögliche Fragestellungen	207
7. Anhang	209
7.1. Erklärungen der Abkürzungen und Formalisierungen	209
7.2. Anmerkungen	209
7.3. Literaturverzeichnis	248
7.4. Material	269

1724 schrieb ein Berner:

"In allen wolpolicirten Städten Teutschlandes reden wenigstens die vornehmen Leuth gut Teutsch; bey uns aber geschicht das Widerspiel: dahero wir uns auch nicht getrauen, an ausseren Orten Teutsch zu reden, weil wir uns unserer Sprach selbst schämen müssen."

Anonym, 1724

Auch heute noch fühlt der Deutschschweizer

"deutlich genug, wie unbeholfen und schwerfällig sein Schulschriftdeutsch im Gespräch wirkt".

Schwarzenbach, 1969

Liegt der Grund dafür

"in der ängstlichen, jede Spontaneität des Ausdrucks ausschliessenden Art, wie die Schule bisher das Hochdeutsche als rein literarische und akademische Sprache zu lehren pflegte"?

Pichard, 1976

1. Einleitung

1.1. Ausgangspunkt der Untersuchung

Den Anstoss zur vorliegenden Untersuchung gab die Behauptung Walter Schenkers, dem Deutschschweizer sei "im allgemeinen nicht wohl, wenn er Hochdeutsch sprechen muss" (1). Den Grund dafür sieht Schenker darin, dass dem Schweizer Sprecher im Hochdeutschen die Mittel der gesprochenen Sprache fehlen (2). "Das Hochdeutsche ist in der Deutschschweizerischen Vorstellung weitgehend reduziert auf seine schriftsprachlichen Möglichkeiten" (3). Die gebräuchliche Gleichsetzung von "hochtüttsch" und "schrifttüttsch" (4) erklärt er mit der Annahme, die umgangssprachlichen Möglichkeiten des Hochdeutschen seien dem Deutschschweizer so wenig vertraut, dass er sich bei einem hochdeutschen Gespräch auf die schriftsprachlichen Ausdrucksformen beschränken müsse (5).

In der deutschen Schweiz herrscht eine ausgeprägte Diglossie (6). Schweizerdeutsch ist die gesprochene Umgangssprache, Hochdeutsch die Sprache des schriftlichen Verkehrs. Eine Interferenz zwischen diesen beiden Sprachformen ergibt sich beinahe nur für die Lesesprache und die eng damit verbundene Vortragssprache (7), bei der schriftliche Vorlagen phonetisch realisiert werden. So beschränkt sich auch in der Sprache der Massenmedien das Hochdeutsche auf abgelesene Texte (Ansa-gen, Nachrichten); Diskussionen und spontane Gespräche werden zu einem grossen Teil in Mundart geführt (8). Ebenso ziehen die Parlamentarier in gewissen Formen der politischen Rede die Mundart der Hochsprache vor, wenn man auch aus praktischen Ueberlegungen (Verfassen des Protokolls, Amtskollegen mit französischer oder italienischer Muttersprache) an vielen Orten am Hochdeutschen festhält (9). Ein dritter Bereich, wo das gesprochene Hochdeutsch gepflegt wird, ist die Kirche. Obwohl es heute üblich ist, die sonntäglichen Predigten auf Hochdeutsch zu halten, fragen sich viele Pfarrer immer wieder, ob sie ihre Gemeinde nicht besser erreichten, wenn sie deren Gesprächssprache auch im Gottesdienst gebrauchten. Ausser diesen drei marginalen Bereichen ist die

Schule der einzige Ort, wo regelmässig hochdeutsch gesprochen wird: Im Klassenzimmer wird j e d e r Deutschschweizer einmal mit dem Hochdeutschen konfrontiert und muss auch selber hochdeutsch sprechen (10). Lassen sich die Annahmen Schenkers an dieser Sprachform der Schule bestätigen?

"Unterrichtsdeutsch" (11) nennt Schwarzenbach die Sprache der Deutschschweizer Schulen. Damit deutet er an, dass es sich um eine von den übrigen Sprachschichten abgegrenzte Sprachform handelt. "Das Pausenzeichen", sagt er, "gilt auch der schriftdeutschen Unterrichtssprache: sie hat im Klassenzimmer zurückzubleiben" (12). Er wird noch deutlicher, indem er "unser Schrift-, unser Schuldeutsch" (13) in einem Atemzug nennt. Schuldeutsch wird als Schriftdeutsch bezeichnet, was die Behauptung Schenkers unterstreicht. Die Auffassung, Deutsch sei "eigentlich eine Fremdsprache" (14), erweist sich als kennzeichnend für die Einstellung vieler Schweizer zum Hochdeutschen, das sie für einen mehr oder weniger überflüssigen Ballast der Schulausbildung betrachten; denn gebraucht der Deutschschweizer einmal das Hochdeutsche zur Unterhaltung mit einem Ausländer oder einem fremdsprachigen Miteidgenossen, fühlt er nur deutlich genug, "wie unbeholfen und schwerfällig sein Schulschriftdeutsch im Gespräch wirkt" (15).

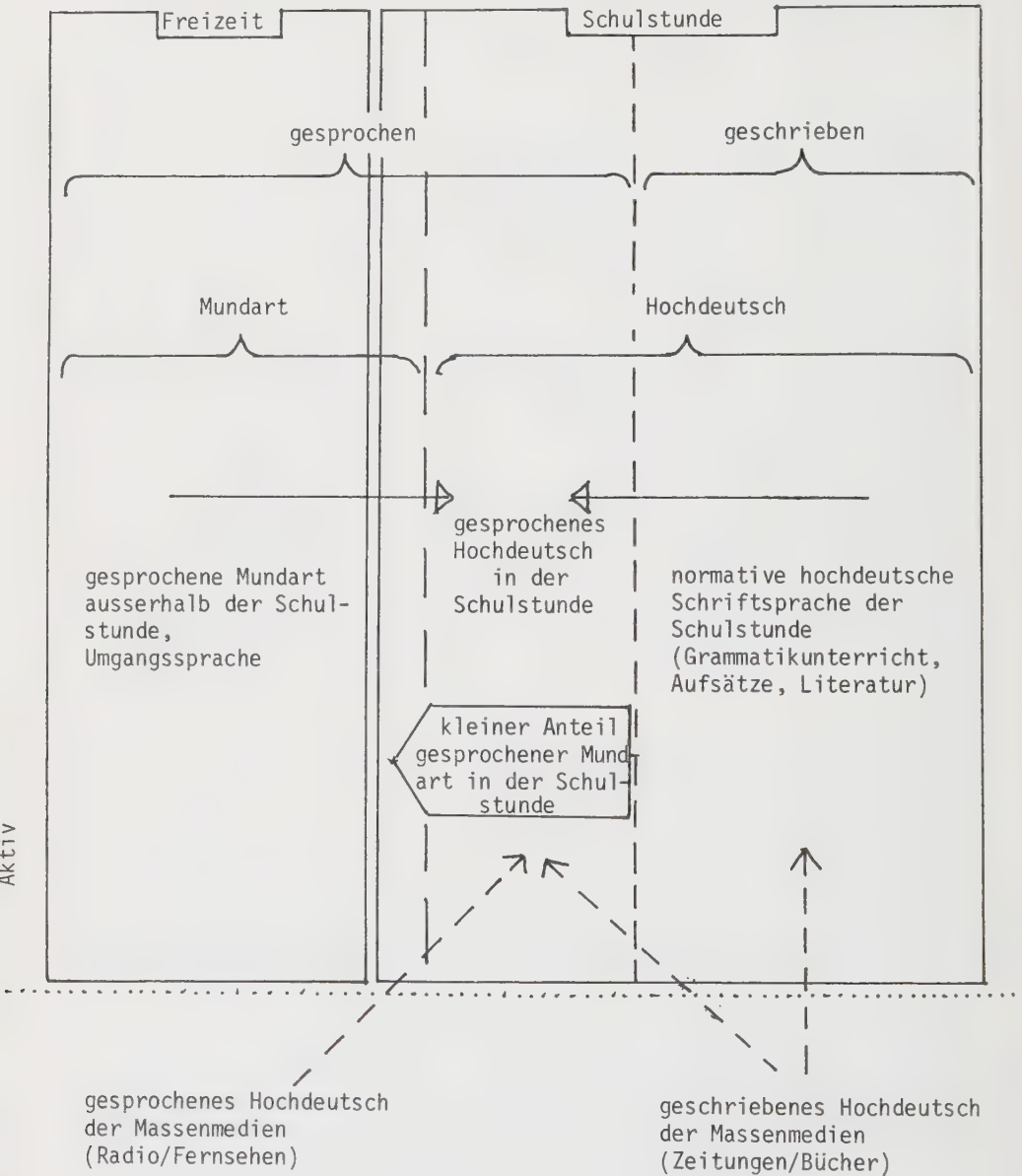
Aus einer anderen Perspektive sieht der Westschweizer Alain Pichard dieses Problem. Er kreidet den Deutschschweizern die Vernachlässigung des mündlichen Gebrauchs der deutschen Sprache an: Der Grund für die Unfähigkeit der meisten Schweizer, ein hochdeutsches Gespräch zu führen, liegt "in der ängstlichen, jede Spontaneität des Ausdrucks ausschliessenden Art, wie die Schule bisher das Hochdeutsche als rein literarische und akademische Sprache zu lehren pflegte" (16).

Unterstützt wird der Einfluss der Schriftsprache auf die gesprochene Hochsprache also gerade durch den Schulunterricht. Statt auch dem Medium der gesprochenen Sprache gerecht zu werden, beziehen sich die Schulgrammatiken ausschliesslich auf die geschriebene Form der Sprache (17). Da für die meisten Deutschschweizer Lehrer Hochdeutsch die direkte Uebertragung der Schriftsprache in den Kanal des Gesprochenen ist (18), gehen sie von einem normativen Begriff der Hochsprache aus, von einer

schriftlichen Form der Hochsprache, deren Reproduktion sie von ihren Schülern im mündlichen Ausdruck verlangen (19). Die bekannte Äußerung vieler Lehrer: "Macht immer einen ganzen Satz!" geht völlig an der Realität des Oekonomieprinzips der gesprochenen Sprache vorbei und stützt ihre Begründung auf die normative Grammatik der Schriftsprache, in diesem Fall auf die Vorstellung, "dass ein korrekter Satz notwendig aus Subjekt und Prädikat bestehen müsse" (20). "Die Einhaltung schriftsprachlicher Regeln, wie es die Sprachbücher von den Schülern fordern, kann dazu führen, die Ausdruckskraft der mündlichen Rede, die ebenfalls von den Schülern verlangt wird, einzuschränken" (21). Auf dieser Grundlage entwickelt sich eine sterile "Schulkonversation", ein "Hyperhochdeutsch" (22), das "keine warme, lebendige Alltagssprache wie der Dialekt, sondern eine gemachte, gekünstelte Büchersprache mit Imperfecta und Participia praesentis, mit vielen Genitiven und angehäuften Attributen, mit tadellosen Konstruktionen und Satzgefügen ..." ist (23). So überträgt sich - durch Sprachbücher und schriftsprachliche Normvorstellungen - vom Lehrer auf den Schüler die Unfähigkeit, die umgangssprachlichen Möglichkeiten des Hochdeutschen voll auszuschöpfen. Schenker sieht darin eine Gefahr bei der Bewertung des sprachlichen Ausdrucks: Als besser gilt die schriftsprachliche Form. "Diese Gefahr besteht in der Deutschschweiz besonders dann, wenn der Lehrer allzu normative Vorstellungen vom Hochdeutschen hat, wenn er die dezidiert schriftlichen und gehoben-literatursprachlichen Vorstellungen, die er als Deutschschweizer ans Hochdeutsche heranträgt, mit Korrektheitsansprüchen verbindet, wenn er von den Schülern sog. 'gutes' Deutsch verlangt und dabei übersieht, dass auch das Hochdeutsche umgangssprachliche Möglichkeiten kennt, dass also eine komplizierte Syntax durchaus nicht identisch zu sein braucht mit einem besseren Deutsch" (24).

Wir gehen bei unserer Untersuchung also von der Annahme aus, dass das an Schweizer Schulen gesprochene Hochdeutsch eine spezielle Sprachform ist, die auf der geschriebenen Sprache basiert. Diese Sprachform steht in der Spannung zwischen Faktoren der gesprochenen Sprache wie Spontaneität und Situationsbezogenheit und Faktoren des Schriftdeutschen, die die formale Anlage und die grammatische Konstruktion determinieren (Abb. 1).

Abb. 1 Einflüsse auf die Unterrichtssprache



Das Schema zeigt, dass die Einflussquellen des Hochdeutschen zwar überwiegen, der Gebrauch der Mundart als gesprochene Sprache aber stark vorherrscht; denn während ihrer ganzen Freizeit bedienen sich die Sprecher der Mundart. Die Einflüsse der Hochsprache, seien sie passiv oder aktiv, gehen entweder von der Schriftsprache aus (Grammatik, Aufsatz; Zeitung, Buch) oder von einer in ihren spontanen Möglichkeiten weitgehend eingeschränkten Sprache der Massenmedien Radio und Fernsehen (25). Daraus erklärt sich, dass der Deutschschweizer Schüler kaum mit spontanem, nicht durch normative Regeln gebundenem Hochdeutsch in Berührung kommt. Seine Kenntnisse des Hochdeutschen stützen sich also fast ausschliesslich auf die Schrift- und die Lesesprache. Allerdings dürfen wir den Einfluss der Mundart auf das gesprochene Hochdeutsch nicht unterschätzen; denn schliesslich unterscheiden sich die grundsätzlichen Wesenszüge der gesprochenen Sprache in Mundart und Hochdeutsch kaum (26).

Aufgrund dieser Ueberlegungen können wir eine allgemeine Arbeitshypothese aufstellen, die im Verlauf der folgenden Untersuchung verifiziert bzw. falsifiziert werden soll (27).

Das an Deutschschweizer Schulen gesprochene Hochdeutsche basiert hauptsächlich auf den Ausdrucksmöglichkeiten der geschriebenen hochdeutschen Sprache.

Mit anderen Worten: Der Deutschschweizer Schüler artikuliert im Unterricht diejenigen sprachlichen Formen und Sätze, die ihm aus der Schriftsprache vertraut sind.

Folgen wir unserer Hypothese, so dürfte der normative Zwang der an die Schriftsprache angelehnten grammatischen Konstruktionen grösser sein als der Druck des Mediums der gesprochenen Sprache. Dass es sich bei der Sprache des Unterrichts nicht um gesprochene Sprache im geläufigen Sinn handelt, zeigt die Definition Ruoffs: "Unter 'gesprochener Sprache' verstehe ich diejenigen verbalen Aeusserungen, die voll sprachfähige Menschen wirklich, natürlich, spontan in beliebiger Situation und Absicht hervorbringen" (28). Die Schulsprache ist weder "natürlich" noch "in beliebiger Situation und Absicht" hervorgebrachte Sprache.

L e b e n s l a u f

Am 23. April 1952 wurde ich, Knut Stirnemann, als Sohn des Günter Stirnemann und seiner Ehefrau Irene, geb. Heinemann, in Leipzig geboren.

Nach der Uebersiedlung aus der DDR im Jahre 1955 und einem anschließenden dreijährigen Aufenthalt in Darmstadt besuchte ich ab Ostern 1959 die Primarschule in Horw (LU), danach ab 1964 das Gymnasium der Kantonsschule Luzern, wo ich im Juni 1972 die Matura Typus B ablegte.

Auf das Wintersemester 1972/73 immatrikulierte ich mich an der Universität Zürich in der Philosophischen Fakultät I. Ich belegte Vorlesungen und Seminarien in den Fächern Geschichte der deutschen Sprache und Literatur, Musikwissenschaft und Geschichte der spanischen Sprache bei den Herren Professoren Burger, v. Fischer, Haas, Hilty, v. Matt, Sonderegger, Staiger und Tarot, ausserdem psychologische und didaktische Vorlesungen und Uebungen bei Herrn Professor Woodtli. Daneben widmete ich mich der Klavierausbildung am Konservatorium Luzern bei Herrn H. Willisegger. Vom Herbst 1974 bis zum Frühjahr 1976 erteilte ich am Evangelischen Kindergärtnerinnenseminar Zürich Musikunterricht und Chorgesang.

Nach dem Lizentiat am 8. Juli 1977 entstand unter Leitung von Herrn Professor Sonderegger die vorliegende Dissertation. Am 1. Dezember 1978 schloss ich aufgrund dieser Untersuchung meine Studien an der Universität Zürich mit dem Doktorat ab.

Seit August 1977 unterrichte ich an der Kantonsschule Zug das Fach Deutsch.

K.S.

